

Bernadette MÉRENNEPrésidente du Cifen, Service de Didactique des Sciences Géographiques,
Université de Liège

ORGANISER LA FORMATION CAPAES : UNE EXPÉRIENCE QUI SUSCITE QUELQUES QUESTIONS

Introduction

Défini par le décret du 17 juillet 2002, le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur en Haute École (CAPAES) est depuis cette date le titre pédagogique requis pour être nommé ou engagé à titre définitif dans une Haute École. Jusque là, aucun titre pédagogique propre à l'enseignement supérieur n'était requis : les enseignants des Hautes Écoles rencontraient l'exigence de titre pédagogique en détenant un titre existant conçu pour d'autres niveaux d'enseignement : un diplôme d'instituteur, de régent, d'agrégé ou un certificat d'aptitude pédagogique (CAP), titres qui ne sont que partiellement appropriés à l'enseignement supérieur.

Cette nouvelle formation s'inscrit dans la foulée de diverses réformes relatives à la formation pédagogique des enseignants, notamment des décrets du 19/01/2001 définissant la formation initiale des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et du 22/02/2001 définissant la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). Les textes de lois qui définissent les trois formations présentent d'ailleurs quelques similitudes : leur objectif explicite est d'accroître la professionnalisation des agents via la

formation pédagogique et d'accorder une place à l'insertion professionnelle des enseignants débutant dans le métier ; de plus, le contenu théorique de la formation est organisé en trois axes : socio-politique, psycho-relationnel et pédagogique. Mais c'est aussi une formation originale à plus d'un titre qui ne manque pas de susciter des questions. D'où cet article dans lequel nous souhaiterions sur la base d'une expérience de quatre ans comme formateur (à la fois pour les candidats en sciences géographiques et pour ceux de sciences économiques durant trois ans) et comme Présidente du Cifen (organe qui a été chargé par l'ULg de concevoir et d'organiser la formation et d'être l'interface avec la Commission CAPAES) tenter de dresser un bilan.

Une formation originale

Cette formation n'est d'abord accessible qu'aux enseignants déjà en fonction dans les Hautes Écoles, engagés à durée déterminée ou non, comme maîtres de formation pratique, maîtres assistant ou chargés de cours. Cette condition d'accessibilité entraîne automatiquement une sélection des candidats qui est parfois critiquée par ceux souhaitant faire carrière dans l'enseignement supérieur mais n'ayant pas

encore pu y être engagés. Pour J. BECKERS et D. JARDON (2003, p. 3), cette mesure se justifie dans une logique d'insertion professionnelle, cohérente avec la volonté de faire de la formation CAPAES une occasion d'accompagner des enseignants débutant dans l'enseignement supérieur et, dans ce but, de créer un réseau d'échanges de pratiques propre à un niveau d'enseignement déterminé. Elle peut aussi se justifier dans une logique de formation continuée pour les enseignants plus chevronnés qui, bien qu'engagés dans un poste vacant avant septembre 2002, voire même nommés, peuvent s'inscrire à la formation.

Un deuxième trait spécifique du CAPAES est son dispositif lui-même qui associe à la fois une formation théorique et une formation pratique dispensées par les opérateurs de formation (Université ou promotion sociale en fonction du diplôme antérieur des candidats) et la constitution en toute autonomie d'un dossier professionnel par les candidats. Si la formation théorique s'articule autour des trois axes signalés ci-dessus, la formation pratique est également organisée en trois axes : accompagnement de la pratique, analyse des pratiques pédagogiques et développement professionnel. Mais cette formation pratique fait intervenir des enseignants de la Haute École du

candidat, nous y reviendrons ci-après. Quant à la troisième partie de la formation – le dossier professionnel –, il ne relève pas de la responsabilité de l'opérateur de formation mais il constitue une pièce maîtresse puisque c'est sur la base de l'analyse de ce dossier par une commission externe – dénommée Commission CAPAES – que le candidat, ayant obtenu de l'opérateur de formation une attestation de réussite pour les parties théorique et pratique de sa formation, se verra ou non attribuer le CAPAES homologué par le Gouvernement.

Cinq grandes questions

Comme les autres opérateurs de la formation CAPAES, l'Université de Liège a été, dès le départ, confrontée à différents problèmes auxquels elle a cherché à apporter des réponses les plus judicieuses possibles et dans le souci de respecter les prescrits légaux. Mais malgré l'investissement de tous les enseignants impliqués dans cette nouvelle formation, mise en place sans moyens nouveaux, quelques difficultés subsistent et celles-ci suscitent au moins cinq questions.

Comment articuler concrètement les besoins d'une formation en tout début de carrière avec un vrai travail réflexif sur les pratiques professionnelles ?

Une fois engagé dans un poste vacant, l'enseignant a un délai de six ans pour l'obtention du CAPAES. Le candidat inscrit au CAPAES est donc de ce fait peu expérimenté, connaît mal les spécificités des formations dans lequel il enseigne, est souvent confronté à de très lourdes préparations de cours et doit encadrer des stages dans des milieux professionnels pas toujours connus. Les difficultés sont grandes surtout pour les très jeunes enseignants qui n'ont aucune expérience préliminaire soit dans l'enseignement secondaire, en entreprise, voire à l'Université. La formation dont ils ont besoin dans ce cas est dès lors assez lourde à la fois

pédagogiquement et scientifiquement car, si les matières enseignées sont connues grâce à la formation initiale, il n'est pas toujours simple de les adapter au public spécifique de la Haute École. Certes l'objectif du CAPAES est d'accompagner les enseignants débutant dans l'enseignement supérieur mais comment vraiment les accompagner quand souvent ils n'ont aucune formation initiale d'enseignant, n'ayant aucun titre pédagogique ?

Par ailleurs, comment mettre en place un vrai travail réflexif sur les pratiques professionnelles quand les candidats n'ont pas ou peu d'expérience et ne peuvent se baser sur leur propre vécu pour relire et conceptualiser leurs pratiques ?

C'est pour cette raison qu'il semble indispensable de proposer un étalement de la formation CAPAES en deux ou même trois ans pour les candidats qui n'ont aucun titre pédagogique et/ou aucune expérience préliminaire. Un tel délai devrait leur permettre d'acquérir d'abord les bases théoriques nécessaires en pédagogie, de pouvoir ensuite construire et expérimenter concrètement dans leur classe des dispositifs d'apprentissage adéquats puis de réfléchir avec d'autres à leurs démarches, aux variables personnelles et contextuelles qui influencent leurs pratiques, enfin de chercher à les transformer. En outre, il apparaît sage aussi d'inviter les candidats à ne pas déposer trop rapidement leur dossier CAPAES mais seulement après trois ou quatre années d'enseignement afin non seulement de mener d'abord à bien la formation théorique et pratique mais aussi de multiplier les expériences, d'analyser avec pertinence ses innovations, de croiser ses recherches avec celles d'autres collègues et de se forger progressivement une réelle expertise.

Comment répondre aux besoins très différenciés des candidats en formation ?

Le public du CAPAES est beaucoup plus hétérogène que celui de l'agrégation à la fois en termes d'âge, d'expérience et aussi de métier. Qu'il y a-t-il en effet de commun entre un

jeune licencié qui enseigne dans un graduat en tourisme par exemple et un enseignant plus chevronné qui forme de futures institutrices ? Sur base de notre propre expérience, cela impose de développer des programmes de formation très individualisés. Certes ce n'est guère possible pour la partie théorique mais cela l'est bien plus au niveau de la partie pratique (voir point 3). Par ailleurs, nous croyons nécessaire non seulement de distinguer, comme le prévoit le décret, une formation pour les non détenteurs d'un titre pédagogique (qui doivent suivre 210 heures dont 120 heures théoriques et 90 heures pratiques) de celle pour les détenteurs d'un titre pédagogique (dont la formation est réduite à 80 heures dont 60 théoriques), mais encore une formation selon les métiers en séparant notamment ceux qui sont formateurs d'enseignants des autres.

En effet, si le CAPAES peut rencontrer les besoins en formation des enseignants « classiques », il est, pour ceux qui sont engagés dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles, totalement inadapté tant au niveau de la formation disciplinaire (seulement quinze heures à l'Université de Liège et quinze heures s'adressant à des candidats aux attentes variées) et de la formation pédagogique qui privilégie comme il se doit les pratiques de l'enseignement supérieur c'est-à-dire celles d'un enseignant face à un public de jeunes adultes. En outre, les emplois dans ces sections pédagogiques n'étant plus comme avant des emplois « de sélection » destinés à des enseignants expérimentés, il n'est pas rare de trouver parmi les candidats CAPAES de très jeunes diplômés sans expérience de l'enseignement secondaire et *a fortiori* de l'enseignement primaire ou maternel.

Il conviendrait dès lors d'organiser une formation spécifique pour ces enseignants des départements pédagogiques des Hautes Écoles. Une telle formation fut proposée par le CIFEN de 1999 à 2002 dans le cadre d'un DES en formation et didactique des disciplines qui comprenait quatre « niveaux » : des cours communs à toutes les orientations, des cours communs à des familles de disciplines, des cours

spécifiques à l'orientation et un travail de recherche ; mais ce DES, organisé uniquement en langues germaniques, en langues romanes, en information et communication et en sciences humaines et psychopédagogiques, fut abandonné après la mise en place du CAPAES. Depuis peu, le projet a été relancé par J.-L. Dumortier, Professeur de Didactique des Langues romanes et Vice-Président du CIFEN (2005), qui propose de concevoir cette formation en partenariat avec les Hautes Écoles où il est possible aussi de trouver des compétences professionnelles qui seraient conjuguées aux approches plus théoriques de l'Université et qui permettraient de travailler sur des situations pédagogiques pertinentes. Cette formation pourrait prendre la forme d'une maîtrise en un an organisée à horaire décalé et/ou à distance et s'inscrire dans les activités de l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur), ce nouvel Institut créé par l'Université de Liège en 2005 pour coordonner l'offre en formation, fédérer et promouvoir toutes les initiatives relatives à l'enseignement supérieur.

Comment organiser une formation pratique accompagnée par des enseignants de la Haute École du candidat mais certifiée par l'opérateur de la formation ?

L'accompagnement de la pratique du candidat au CAPAES pendant une partie de ses prestations (celles qui se réalisent dans sa Haute École) fait intervenir une équipe d'enseignants de la Haute École dans laquelle il est en fonction. Nous l'avons déjà dit. Les formes de l'accompagnement de la pratique sont décidées de commun accord entre les tuteurs (nom donné aux accompagnants de la Haute École) et l'opérateur de formation ; elles peuvent être diverses : conseiller, observer les pratiques d'enseignement du candidat ou se laisser observer par lui. Mais les tuteurs ne peuvent pas évaluer le candidat ; c'est la responsabilité confiée à l'opérateur de formation. Afin de faciliter l'organisation de cet

accompagnement, une commission mixte CIFEN – Pôle mosan a, pour l'Université de Liège, arrêté une procédure : les tuteurs doivent être au moins deux ; idéalement, l'un des deux est spécialiste de la matière enseignée et l'autre davantage centré sur les aspects pédagogiques (il peut s'agir d'un pédagogue de formation ou d'un spécialiste « matière » qui a investi le champ de la pédagogie) ; le responsable universitaire de la certification est l'enseignant chargé du cours « didactique professionnelle » c'est-à-dire un didacticien disciplinaire. Comme le prévoit le décret, les tuteurs sont désignés par la direction de la Haute École. Tout candidat inscrit au CAPAES informe ainsi le didacticien de sa discipline des tuteurs qui vont l'accompagner. Une rencontre est organisée pour choisir la forme de l'accompagnement.

Dans notre propre cas, nous avons choisi de proposer pour cet accompagnement un projet innovant que choisit le candidat. Une première rencontre permet de finaliser le projet qu'a élaboré le candidat en s'aidant d'une grille que nous avons élaborée où il est notamment demandé au candidat de décrire les objectifs poursuivis, de choisir les compétences professionnelles visées par le décret qui seront plus spécifiquement travaillées (voir annexe), d'explicitier son déroulement précis (phases, moyens mis en œuvre, calendrier...) et de construire un outil d'évaluation du projet soit personnel, soit à soumettre à ses étudiants. Le projet est suivi par les tuteurs et personnellement nous allons observer son déroulement lors d'une heure de cours. Une dernière réunion avec les tuteurs et le candidat a pour objet de dresser le bilan de l'expérience sur la base notamment des observations qui ont pu être faites par les tuteurs et nous-même et du rapport personnel du candidat qui inclut les résultats de l'évaluation qu'il a pu mener à bien. Sur la base d'une petite trentaine d'expériences, nous croyons à l'intérêt d'une telle démarche qui a comme premier mérite de bien concrétiser la partie pratique de la formation. Elle facilite aussi le travail conjoint des tuteurs et du responsable universitaire et favorise les innovations. Certes, le projet est exigeant en

temps pour le candidat (qui y consacre souvent plus des dix heures prévues dans le CAPAES « court ») et l'encadrant. Mais il lui permet d'introduire un changement dans son enseignement, de le tester, de l'évaluer et de réaliser de la sorte un travail de réflexion approfondie comme il devra le faire ultérieurement lors de la rédaction de son dossier professionnel.

Comment bien préparer les candidats à la rédaction de leur dossier professionnel ?

L'élaboration par le candidat du dossier professionnel ne relève pas de la responsabilité de l'opérateur de formation. La circulaire 1231 du 20 septembre 2005 le rappelle très bien en précisant dès le départ que ce dossier est une production écrite personnelle dont le candidat CAPAES assure la responsabilité et qu'il développe en toute autonomie. Dans cette production, qui doit comprendre 5 à 20 pages maximum (hors annexes de 50 pages maximum), le candidat doit analyser son parcours professionnel au sein de la Haute École dans laquelle il fonctionne ou a fonctionné et faire la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement. À cette fin, il peut se baser sur quelques compétences définies dans le décret et montrer ce qu'il met ou a mis en œuvre pour les concrétiser, par exemple, les procédures qu'il a construites, les méthodes ou outils pédagogiques qu'il a développés, les recherches qu'il a effectuées, les formations complémentaires dont il s'est doté, les informations spécifiques qu'il a acquises, les services qu'il a rendus à la collectivité notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel... Le dossier doit donc être illustré par des exemples de réalisations concrètes permettant de témoigner objectivement de la capacité réflexive du candidat. Si tous les cours de la formation peuvent aider le candidat à mener à bien ce troisième volet du CAPAES, ce sont toutefois les « pratiques réflexives » qui y contribuent le plus. À l'Univer-

sité de Liège, celles-ci couvrent 10 ou 20 heures selon la détention ou non d'un titre pédagogique et sont assurées conjointement par le didacticien généraliste et le didacticien spécialiste.

À notre sens, le rôle du didacticien généraliste est ici déterminant car il n'est pas toujours aisé pour le candidat comme pour le didacticien spécialiste de mener une véritable analyse critique d'ordre pédagogique et, de plus, tous ne connaissent pas les bons outils pour réfléchir sur ses comportements, pour analyser ses pratiques et pour développer des stratégies métacognitives. De plus, le travail en petits groupes interdisciplinaires est très riche car il permet des échanges, la découverte de problèmes communs et/ou de pistes originales, des interactions entre candidats vivant des situations semblables...

Une bonne préparation à la rédaction du dossier professionnel passe encore par une sensibilisation accrue à l'importance de l'exercice. C'est ce que nous avons tenté à plusieurs reprises à la fois par un courrier adressé à tous les candidats et plus récemment par un exposé avec échanges lors du lancement des pratiques réflexives (B. Mérenne-Schoumaker, 2006). Contrairement à ce que croient certains candidats, la rédaction du dossier professionnel n'est pas une simple formalité. C'est un exercice qui prend à juste titre du temps puisqu'il s'agit de montrer sa capacité à s'interroger et à s'auto-évaluer le plus lucidement possible et de mettre en évidence sa faculté d'adaptation aux profils de ses étudiants. De plus, le travail doit déboucher sur un travail écrit structuré, correctement rédigé et présenté, s'appuyant sur une littérature adéquate (notamment des recherches pédagogiques). Un regret cependant pour la conclusion de l'exercice : pourquoi n'est-il pas prévu une courte présentation orale par le candidat de son dossier devant les membres de la Commission ? Cela aurait un double mérite : permettre à cette dernière de mieux percevoir encore toutes les facettes du candidat et à celui-ci de mieux encore éclairer la Commission sur ses capacités.

Pourquoi une formation obligatoire pour enseigner dans une Haute École et pas à l'Université ?

Il s'agit certainement de la question la plus délicate. Pourtant à l'heure du rapprochement entre les Hautes Écoles et les Universités, la question ne manque pas de pertinence.

Certes le contexte est différent. À l'Université, on ne devient pas enseignant du jour au lendemain comme dans une Haute École. Pour beaucoup, les prestations pédagogiques s'accroissent avec le temps et, parfois pendant de longues années, le jeune universitaire accompagne un enseignant « chevronné » qui organise les cours et travaux pratiques, assure lui-même les enseignements théoriques et met en place les évaluations. L'assistant (voire parfois même le premier assistant ou le chef de travaux) n'est souvent chargé que de travaux pratiques et fait partie d'une équipe où il peut apprendre son métier d'enseignant. En fait, ce que nous venons de décrire est loin d'être généralisé. Certains enseignants à l'Université n'ont pas eu l'occasion de « s'entraîner » soit parce qu'ils viennent du monde de la recherche, soit parce qu'ils ont été au début de leur carrière dans une administration ou une entreprise. Et de plus, l'entraînement ne porte réellement ses fruits que si le « patron » est lui-même un pédagogue averti, soucieux d'aider ses collaborateurs à se former à l'enseignement.

Certains affirmeront aussi que le titre de docteur comme une sélection parfois drastique des candidats est une garantie des connaissances de l'enseignement universitaire. Mais comme le dit bien J.-L. DUMORTIER (2005, *op. cit.*, p. 26), s'il s'agit d'une garantie en termes de savoirs, ils n'ont peut-être pas tort mais cela ne garantit en rien les compétences pédagogiques de ce professeur.

Aussi est-il assez logique qu'un peu partout dans le monde universitaire, on propose des accompagnements pédagogiques aux nouveaux enseignants, que l'on organise des programmes de formation (comme le nouveau Master en Pédagogie Universitaire que l'Université de Liège va ouvrir en 2007 et

qui succédera au programme FORMASUP) et que l'on multiplie les activités de formation continue.

Être professeur d'université, ce n'est pas seulement être capable de mener à bien des recherches, d'encadrer une équipe mais encore c'est être capable d'organiser les apprentissages des étudiants dans les matières dont on est chargé.

Un rapprochement entre le CAPAES et le Master en Pédagogie universitaire serait très souhaitable au même titre qu'un rapprochement entre ces formations et les activités proposées par le Centre de Didactique supérieure (CDS) qui, depuis octobre 2005, est chargé de conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première génération (voir à ce propos le site de l'IFRES). De telles synergies devraient sans aucun doute être facilitées par l'intégration à partir d'octobre 2006 du CAPAES dans l'IFRES.

Conclusion

La formation CAPAES mise en place depuis quatre ans apparaît sans conteste originale si on la compare aux autres formations pédagogiques des enseignants. Sans nier l'intérêt qu'elle présente, on doit aussi reconnaître qu'elle ne manque pas de susciter des questions.

Impliquée à un double titre dans la mise en place de cette formation à l'Université de Liège, il nous a semblé utile de dresser un premier bilan. Celui-ci a été organisé autour de cinq questions auxquelles nous avons cherché à apporter des pistes de solutions.

Bibliographie

- BECKERS J. et JARDON D., 2003, *Proposition d'une étude de cas sur le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques appropriés à l'Enseignement Supérieur en haute école de la Communauté française de Belgique*, Réseau RVAE, ADMEE Europe et ADMEE Canada (7 pages).
- DUMORTIER J.-L., 2005, *Le CAPAES en langues et littératures romanes à*

l'Université de Liège. Quelles pièces communes au manteau d'Arlequin ?, in POLLET M.-C. et ROSIER K. (eds.), *La formation des professeurs de français dans l'enseignement supérieur (CAPAES) : état des lieux critique et prospectif*, Actes de la journée d'études du 19 février 2004, s.l., ULB, FNRS et Communauté française de Belgique, pp. 25-35.

MÉRENNE-SCHOUMAKER B., 2006, *CAPAES. Dossier professionnel, Les incontournables d'un « bon dossier »*, inédit.
Décret du 17 juillet 2002 définissant le CAPAES en Hautes Écoles et ses conditions d'option :
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2695&docname=20020717s26934>
Circulaire 1231 du 20 septembre 2005

relative aux modalités du dossier professionnel du CAPAES (pour l'année académique 2005-2006) :
http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1365
Site IFRES : <http://www.ifres.ulg.ac.be> ●

Annexe : Les 14 compétences définies dans le décret CAPAES

1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours
2. Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession
3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation
4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage
5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation
6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel
7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes
8. Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix
9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction
10. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation
11. Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement
12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques
13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement
14. Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution